

# 探究を通してミドルリーダーを育成する教員研修 についての一考察

研究開発課 指導主事 草羽 信幸  
課長 平林 利規

【要旨】 「VUCA時代」を生きるこどもたちには、直面する様々な課題を解決したり、自立的に生き、社会の形成に参画したりするための資質・能力が求められる。社会の急激な変化に伴い、様々な課題への対応を迫られている学校においては、その活性化や変革に係るキーパーソンとなり得る人材としてのミドルリーダーが求められている。本稿では、教師の学びの姿も、こどもたちの学びの相似形であるという考え方に基づき、本県が実施するミドルリーダー育成研修に係るデザインと評価方法について、学習指導要領総合的な探究の時間に示される探究、田中(2021)の探究的な学習の定義や安彦(2022)の教育における評価の方法としての自己評価に着目し検証した結果から考察したことを述べる。

【キーワード】 ミドルリーダー、教師の学びの姿、こどもたちの学びの相似形、探究、探究的な学習、研修デザインと評価方法

## 1 はじめに

### (1) 学びの相似形

「今日、世界はインターネットで結ばれ、どこかで変化が起こると、瞬時にその変化が広がるVUCAと呼ばれる不確実な時代である。VUCAとは、Volatility(変動性、不安定さ)、Uncertainty(不確実性、不確定さ)、Complexity(複雑性)、Ambiguity(曖昧性、不明確さ)の略語である。」(※1)「VUCA時代」を生きるこどもたちは直面する様々な課題を解決したり、自立的に生き、社会の形成に参画したりするための資質・能力を身に付ける必要がある、そのためには、学習指導要領を着実に実施できるよう、学校教育の改善・充実が強く求められる。「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)」(以下、R3答申と略記)では、「2020年代を通じて実現を目指す学校教育を『令和の日本型学校教育』とし、その姿を『全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学び』とした。」(※2)また、「個別最適な学び、協働的な学びの充実を通じて、『主体的・対話的で深い学び』を実現することは、児童生徒の学びのみならず、教師の学びにも求められる命題である。つまり、教師の学びの姿も、子供たちの学びの相似形であるといえる。」(※3)と述べている。

### (2) 「主体的・対話的で深い学び」と「探究」

令和2年度から小学校、令和3年度から中学校、高等学校では令和4年度から学年進形で現行の学習指導要領が実施されている。学習指導要領は、時代の変遷に合わせるように、これまで約10年に一度改訂されてきた。今回の改訂のポイントの一つを、「主体的・対話的で深い学び」の視点を生かした授業改善とした。加えて、児童生徒が自ら未来・社会を切り開いていくための資質・能力を育てていくことを位置づけ、そのキーワードとしての「探究」が示された。

「探究」は、総合的な学習の時間の設置によって教育課程の重要な用語として示された。「探究」の意味を広辞苑で調べると「物事の真の姿を探って見きわめること」(※4)とあるが、学校における「探究」について、小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総合的な学習の時間編、中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総合的な学習の時間編には、「探究的な学習」とは、「物事の本質を探って見極めようとする一連の知的営み」(※5)であり、「問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく」(※6)学びの在り方であると示されている。高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総合的な探究の時間編(以下、指導要領探究の時間編と略記)には、「探究」とは、「物事の本質を自己との関わりで探り見極めようとする一連の知的営み」(※7)であり、「問題解決的な学習が発展的に繰り返されていく」(※8)

学びの在り方であるとされている。また、「総合的な学習の時間と総合的な探究の時間には共通性と連続性があるとともに、一部異なる特質がある」(※9)とし、そのことが第1の目標に表れている。総合的な学習の時間とは、「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(後略)」(※10)であり、総合的な探究の時間(以下、探究の時間と略記)とは、「探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。(後略)」(※11)とある。両者の違いは、生徒の発達段階において求められる探究の姿と関わっており、課題と自分自身との関係(図1)で考えることができる(※12)。「総合的な学習の時間は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであるのに対して、総合的な探究の時間は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していく。」(※13)ため、生徒が取り組む探究には、探究の過程が高度化すること、探究が自律的に行われること(※14)といった質の高いものが求められる。

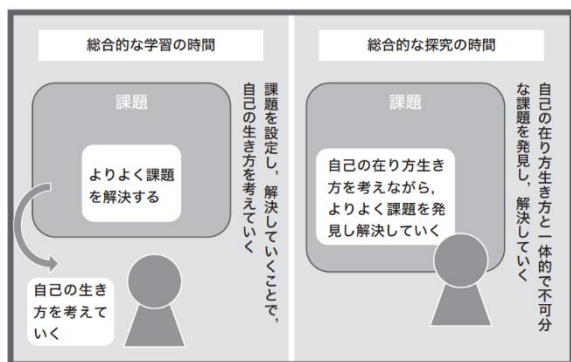


図1 指導要領探究の時間編～課題と生徒との関係(イメージ)～

## 2 探究の時間の学習と探究的な教員研修 (1) 探究の時間の学習

指導要領探究の時間編では、探究の時間で行われる探究が、他教科・科目において行われる探究と異なる点を3つ示している(※15)。

- ・この時間の学習の対象や領域は、特定の教科・科目等に留まらず、横断的・総合的な点である。総合的な探究の時間は、実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する事象を対象としている。
- ・複数の教科・科目等における見方・考え方を総合的・統一的に働かせて探究するという点である。他の探究が、他教科・科目における理解をより深めることを目的に行われていることに対し、総合的な探究の時間では、実社会や実生活における複雑な文脈の中に存在する問題を様々な角度から俯瞰して捉え、考えていく。
- ・この時間における学習活動が、解決の道筋がすぐには明らかにならない課題や、唯一の正解が存在しない課題に対して、最適解や納得解を見いだすことを重視している。

このような特徴づけを受けて、探究の時間で生徒が取り組む探究のプロセス(探究における生徒の学習の姿)(図2)について次のように説明している(※16)。

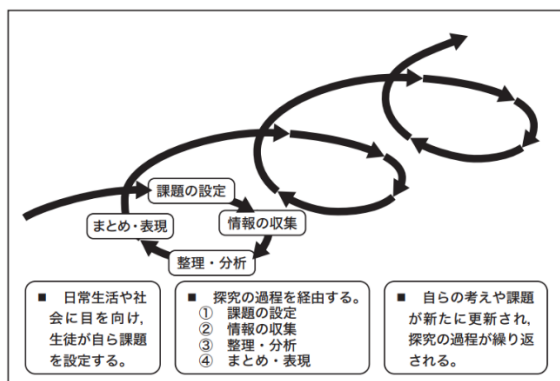


図2 指導要領探究の時間編～探究のプロセス(探究における生徒の学習の姿)～

- ①日常生活や社会に目を向けた時に湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け、
- ②そこにある具体的な問題について情報を収集し、
- ③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み、
- ④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していく。

指導要領探究の時間編には探究においては、次のような生徒の姿を見いだすことができる。 「事象を自己の在り方生き方を考えながら捉えることで、感性や問題意識が揺さぶられて、学習活動への取組が真剣になる。自己との関わりを意識して課題を発見する。広範な情報源から多様な方法で情報を収集する。身に付けた知識及び技能を活用し、その有用性を実感する。議論を通して問題の解決方法を生み出す。概念が具体性を増して理解が深まる。見方が広がったことを喜び、更なる学習への意欲を高める。このように、探究においては、生徒の豊かな学習の姿が現れる。」(※17)

田中(2021)は、探究的な学習は基本的に課題解決的な学習であることを示した上で、その解決のために主体的・協働的に追究して探究力を身に付けることをねらいとし、その結果として自己成長を促すことも大切なねらいとして設定した(※18)。その上で、「生徒自ら探究課題を設定し、主体的・協働的に課題を解決して自己成長につなげ多様な探究力を身に付ける課題解決的な学習」(※19)と定義した。さらに、探究的な学習の10個の特徴(表1)を設定し、「3個から5個の特徴を授業に取り入れることで、単なる調べ学習が深い学びとして探究的な学習に発展していく」(※20)とした。

表1 探究的な学習の10個の特徴

- |                      |
|----------------------|
| ①問題意識を持ち自ら問いを設定する    |
| ②自律的な学習を行う           |
| ③課題解決や仮説検証を行う        |
| ④主体的な資料の検索と検証をする     |
| ⑤多様な学び方を学ぶ           |
| ⑥概念化と具体化を往還する        |
| ⑦自己や社会と関連づけて価値付ける    |
| ⑧自己修正, 自己評価, 学習改善をする |
| ⑨自己形成, 自己成長を推進する     |
| ⑩新しい探究課題を設定する        |

## (2) 探究的な教員研修

ア ミドルリーダー育成研修のデザイン

本県では、令和2年度より図3に示すデザインにより、研修の全体を構成し、学校を支え地域の教育を担うことが求められる中堅教員を対象に、学校の活性化や変革に係るキーパーソンとして活躍するための資質・能力(注1)の向上を目的とした「ミドルリーダー育成研修」(以下、ミドル研と略記)を実施している。

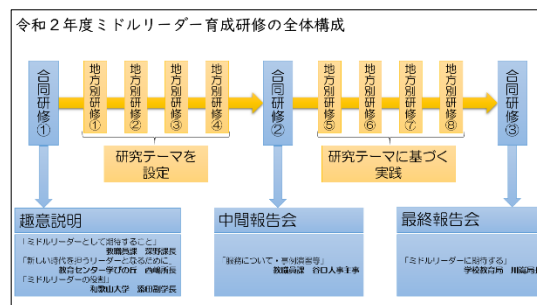


図3 令和2年度ミドル研の全体構成

先にミドル研の概要を述べ、次に令和2年度のミドル研の全体構成から、デザインの意図について述べる。ミドル研は、県内を8地方に分け、小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の各校種から1名ずつ選出した受講者でチームを編成する。所属校の実態把握をすることで発見したそれぞれの課題から見いだした共通項を基に、チームとしての研究テーマを設定し、所属校での実践を通して解決に取り組む課題解決型の研修である。全体構成は、年間3回の合同研修(注2)と合同研修と合同研修の間に各4回位置づけた8回の地方別研修(注3)、そして合同研修や地方別研修の間に所属校で取り組む実践(注4)で構成した。このように構成したデザインの意図は、「①自身や所属校の強みや弱みを振り返ることで現状への問題意識を持ち」「②管理職や同僚へのアンケート調査等で問題点について情報収集し」「③その情報を整理・分析したり、異校種のチームメンバーとの対話を通して考えを出し合ったりしながら課題解決に向けた取組を主体的に実践し」「④実践から明らかになった事実や意見をまとめ表現することにより生まれた問題意識から新たな提案を創造する」といった探究のプロセスを意識したことにある。伊藤(2022)がデザインしたミドル研は、生徒を教員、学習を教員研修に読み替えてみると、2(1)で述べた田中(2021)の探究的な学習の定義に合致していると考えられることから、ミドル研のデザインは探究的な教員研修といえる。

イ ミドルリーダー育成研修の内容

ミドル研は探究のプロセスを意識した教員研修と考えられる。また、教師の学びの姿も、子どもたちの学びの相似形であるならば、指導要領探究の時間編に示されている探究において見いだすことができる生徒の姿と同様の教員の姿を見いだすことができるはずである。ここでは、令和4年度ミド





地方別研修の教員の振り返りシートからは「自校の強みや課題について考えることで学校全体の様子をつかむことができた」や「SWOT分析で各校の強みや課題を認識した」、「各校種で共通する課題を見つけることができた」、「課題を解決できるような研究テーマを設定し、主体性を持ってその解決に努めたい」のように、自ら問いを設定し、その課題解決に向けて行動に移そうとする姿が見られる。

(イ) ユニット2「地方別研修③～合同研修②の期間」

ユニット2は、管理職や同僚へのアンケート調査等で問題点について情報収集する期間とした。前述の探究的な学習の10個の特徴に照らし合わせると、「④主体的な資料の検索と検証をする」、「⑤多様な学び方を学ぶ」、の特徴に当てはまる期間である。受講後の振り返りでも「各校で行うアンケートの作成ができた」や「意識調査を行うためのアンケートを実施した」、「丁寧に聞き取る」、「アンケート結果を分析し、(中略)ニーズに合っているか確認し、解決策を考えていきたい」のように、情報を多く集め、自身の見立てに間違いがないか、ニーズとの乖離はないか等、情報を基に分析を行う様子が分かる。

(ウ) ユニット3「地方別研修④～地方別研修⑥の期間」

ユニット3は、情報をチームのメンバーと協働的に整理・分析することで課題解決のために決めた取組を主体的に実践する期間である。探究的な学習の10個の特徴の「⑥概念化と具体化を往還する」の視点を取り入れた。教員の所属校では、ユニット2の期間で行った仮説を基に具体的な取組が進められた。「OJTによる同僚性コミュニケーションの活性化」、「働き方改革に向けた実践」「若手とベテランの授業交流会」、「座談会での交流」、「ICT活用のための情報交換会」等、教員は所属校において多様な実践を展開していった。この期間について受講後の振り返りの記述からは、所属校での取組の方向性や提案方法、取組に対する評価方法等に悩む教員の姿が見て取れる。

(エ) ユニット4「合同研修③及び地方別研修⑦」

ユニット4は、明らかになった事実や意見をまとめ表現する期間とした。探究的

な学習の10個の特徴の「⑧自己修正、自己評価、学習改善をする」、「⑨自己形成、自己成長を推進する」、「⑩新しい探究課題を設定する」、の視点を意識した設定である。教員は、合同研修③において、各校での取組の成果と課題や研修を通して学んだミドルリーダーに必要な資質・能力について、まとめ、報告し、地方別研修⑦においてその報告を振り返り、協議することで自身の考えをより深めた。受講後の振り返りには、「学校での役割を再認識した」、「ちょっとできることを見つけ日々意識しながら働いていきたい」、「スキルアップしたい」、「研修が終わっても、この経験を生かし、自己研鑽を止めずに成長していきたい」等、これからの実践の方向性を示す記述やより高い資質・能力を身に付けようとする気持ちを表現した記述が多かった。以上のように、ミドル研について、田中(2021)の探究的な学習の10個の特徴を示しながら各ユニットを説明したが、各ユニットで見せる教員の姿は、指導要領探究の時間編に示されている探究において見いだすことができる生徒の姿と同様の姿であると言える。

### 3 ミドルリーダーの育成に関するアンケートの実施・分析

伊藤(2022)は、令和2年度のみドルリーダー育成研修で残った課題の一つに、評価の軸は示したものの「具体的な評価項目が明らかでないこと」(※23)を挙げ、理由として、研修の性格上、「ミドルリーダーとしての資質・能力の達成度合いを共通の評価項目で測ることは難しい」(※24)という考えを示している。また、「受講者それぞれが所属校の実態や置かれた立場を踏まえて、何を、どこまでできればミドルリーダーとしての資質・能力が身についたといえるのか、管理職の適切な支援を元にしてゴールを設定する等の工夫が求められる。」(※25)と述べている。

山岡ら(2018)は、「ミドルリーダーの育成を目指す研修の講座内容や講座運営の在り方について検討する上で、学校のニーズを把握する必要がある」(※26)とし、管理職と中堅教諭を対象にミドルリーダー育成に関する調査を実施している。本研究では、そこで行われた調査方法等を参考にして、過去4年間のうちに、ミドルリーダー育

成研修を受講した教員が所属する学校の管理職（15名）と令和5年度の受講者（32名）を対象にアンケート及び聞き取り調査を実施し、結果を分析した。アンケート用紙（表2）には、「校長・副校長・教頭・主幹教諭及び主任等に求められる資質・能力に関する指標」（以下、指標と略記）にある「組織マネジメント」、「人材育成」、「教育に対する使命感」の3つの視点と、「構想力」、「調整力」、「行動力」、「連携力」、「育成力」、「省察力」、「垂範力」の基準とする7つの力において主任等に求められる資質・能力と「目指す具体的な姿（例示）」を示した。そこに示した7つの力から「ミドルリーダーにとって課題と考える力」と「ミドルリーダー育成研修の内容として取り上げてほしい力」をそれぞれ3つずつ選択するよう依頼し、選んだ理由も併せて聞き取った。その結果をまとめ、考察したことを述べる。

表2 アンケート用紙（課題と考える力）

視点	基準	求められる資質・能力
組織マネジメント	構想力	学校を取り巻く教育課題や学校の実態に応じた教育活動を構想する力 【目指す具体的な姿】（例示） ○担当する学年又は分掌等において、関係教職員と協議して課題解決策を構想し、自身の意見を主幹教諭、教頭に提案する。
	調整力	学校教育目標達成のため、役割分担等、教職員組織の調整を図る力 【目指す具体的な姿】（例示） ○担当する学年又は分掌等に係る取組の進捗状況及び課題を的確に把握し、組織的にその改善に取り組めるように関係教職員をリードする。
	行動力	学校教育目標達成のため、PDCAサイクルの推進を図り、よりよい学校づくりを行う力 【目指す具体的な姿】（例示） ○部会等を活用し、関係教職員をリードしながら担当する学年又は分掌等を通して学校教育目標の実現に向けた具体的な取組を行う。
	連携力	学校運営協議会等を活用して、外部機関との連携を図る力 【目指す具体的な姿】（例示） ○担当する学年又は分掌等に係る取組を、教職員、保護者及び地域等と連携・協働しながら進める。
人材育成	育成力	教員の専門性向上のため、計画的に人材育成を行う力 【目指す具体的な姿】（例示） ○若手教員のメンターとなり、教科部会等で積極的に発言したり、分掌業務の一部委譲により、若手教員に活躍の場を与えたりする。
教育に対する使命感	省察力	自己研鑽に励み、リーダーとしてふさわしい行動ができているか振り返る力 【目指す具体的な姿】（例示） ○研修の機会等を有効に活用しながら、カリキュラム・マネジメントや危機管理等について学び、その成果を自身の教育実践に生かす。
	垂範力	学校組織の健全化を図るため、高い倫理規範に基づいた取組を行う力 【目指す具体的な姿】（例示） ○学年や分掌等での取組における若手教員の職務に対する姿勢を見取り、先輩として助言するとともに、自らモデルとなって行動する。

(1) 管理職へのアンケート結果・分析

ア 課題と考える力について

アンケートの回答結果（図5）から、基準とする力の中で選んだ割合が大きい順に

「調整力」、「構想力」、続いてほぼ同率で「育成力」、「行動力」であった。「調整力」、「構想力」を選んだ管理職は、「自分のことは責任を持って取り組むことができているが、これからは、若手教員やベテラン教員を引っ張ってもらう必要がある」、「学校によって課題は異なるが、学校を活性化させるためには構想力が大切だと考える」という理由を挙げた。また、「行動力」を挙げた管理職は、「近頃の教員は言われたことはするが、失敗を恐れているのか、自分から行動をしない教員が多いように感じる」、「『〇〇したい』という教員は少なく、『どうしたらいいですか』と質問をする教員が多い」といった理由を挙げた。

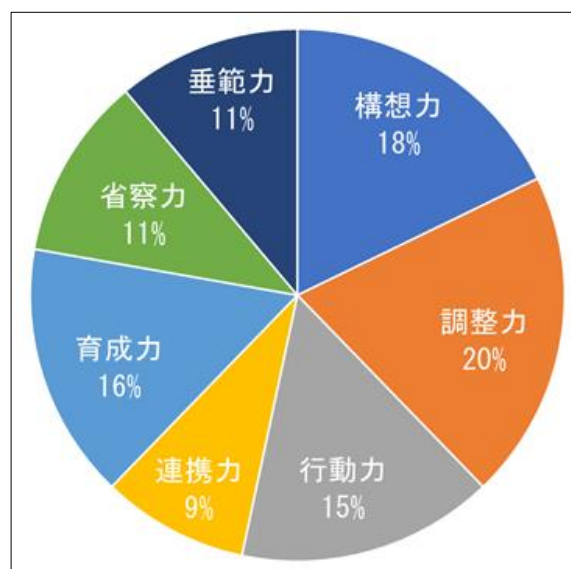


図5 管理職がミドルリーダーにとって課題と考える力 n=45

イ 研修で取り上げてほしいと考える力について

アンケートの回答結果（図6）から、基準とする力の中で選んだ割合が大きい順に「育成力」、続いて同率で「構想力」、「調整力」であった。課題と考える力で15%の管理職が選択した「行動力」は9%の管理職が選択するに留まった。回答結果には、課題と感じる力と概ね同じような傾向が見られ、「組織マネジメント」の視点から選んだ割合が大きい。育成力を選んだ管理職は、「ミドルリーダーには、教頭と一緒に若手を育ててほしい」、「研修等に積極的に参加しようとしめない若手教員への働きかけを期待している」と理由を挙げた。

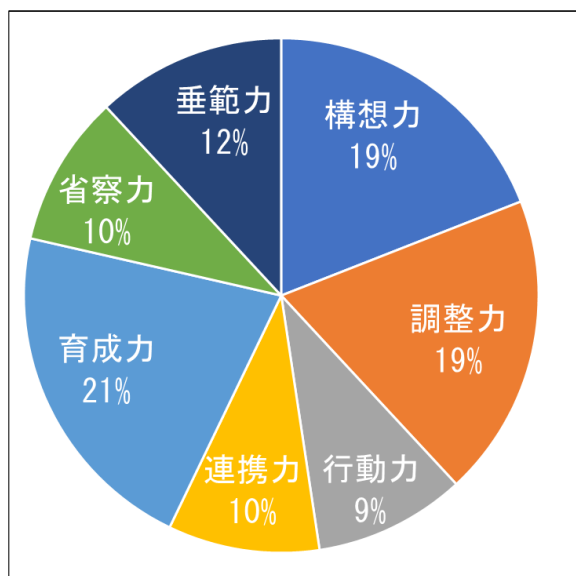


図6 管理職がミドルリーダー育成研修で取り上げてほしいと考える力 n=45

ウ 管理職アンケート結果からの考察  
 管理職の多くは、ミドルリーダーに対して若手教員への指導力に加え、管理職やベテラン教員と若手教員をつなぐ役割を期待している。具体的には、指標の「育成力」に付した「若手教員のメンターとなり、教科部会等で積極的に発言したり、分掌業務の一部委譲により、若手教員に活躍の場を与えたりする。」(※27) 姿をイメージしていると考えられる。また、研修を通して、学校を取り巻く教育課題や、実態に応じた教育活動を構想する力を身に付け、よりよい学校づくりのために、学校組織マネジメントに主体的に参画できるミドルリーダーの育成を望んでいることが分かる。

(2) 令和5年度受講者へのアンケート結果・分析

ア 課題と考える力について

アンケートの回答結果(図7)から、管理職と同様に「組織マネジメント」の視点から選んだ割合が大きい。基準とする力の中で選んだ割合が大きい順に「調整力」、同率で「構想力」、「育成力」であった。「調整力」、「構想力」を選んだ受講者から、「チームで話し合う中で、自分たちの取組については、達成感を感じているが、新たな課題として調整力を身に付けていきたいという意見に共感したから」、「学校の課題解決のために、考えを発信して行動に移す力は身に付いていないと感じたから」という理由が聞かれた。

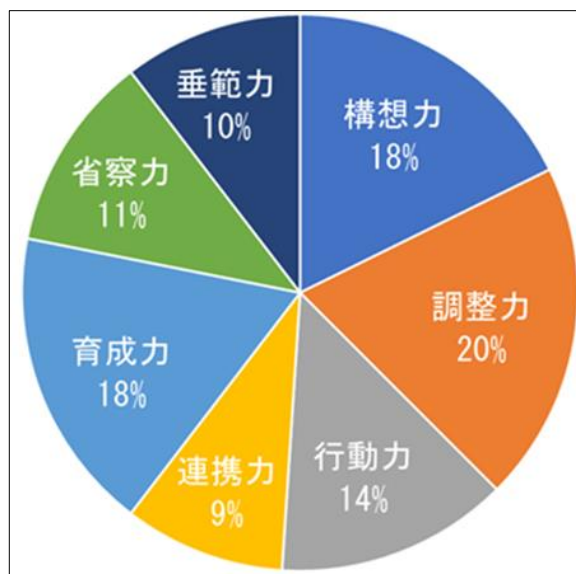


図7 令和5年度受講者が課題と考える力 n=96

イ 研修で取り上げてほしいと考える力について

アンケートの回答結果(図8)から、こちらについても管理職と同様に「組織マネジメント」の視点から選んだ割合が大きい。基準とする力の中で選んだ割合が大きい順に「構想力」、「育成力」、「行動力」、「調整力」であった。「育成力」を選んだ受講者は、「若手教員から相談される存在となり、管理職からは安心して仕事を任せられる存在に自分はなりたいから」「ミドルリーダーは、自分のためだけでなく組織のためや若手教員のためを考えて動くことが役割だと思うから」という理由を挙げた。

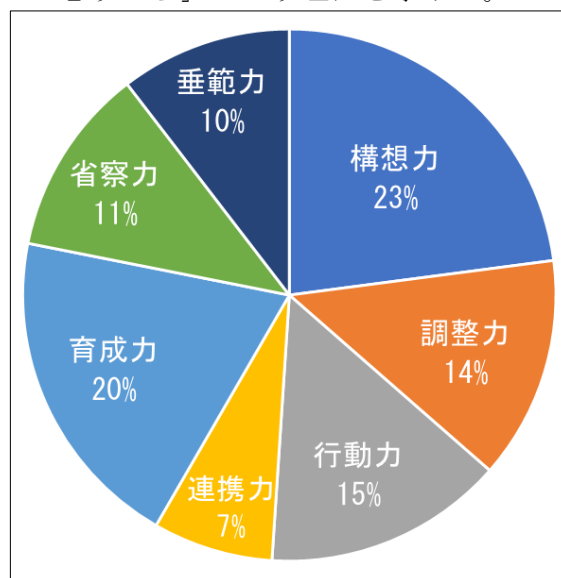


図8 令和5年度受講者が研修で取り上げてほしいと考える力 n=96

#### ウ 受講者アンケート結果からの考察

受講者の多くは、学年主任や分掌長等、学校運営の中核を担う立場にあるため、直接管理職に意見したり会議等で提案したりする機会も多い。そのため、役割分担等、教職員間の調整を図る力に苦慮しているものと思われる。具体的には、指標の「調整力」に付した「担当する学年又は分掌等に係る取組の進捗状況及び課題を的確に把握し、組織的にその改善に取り組めるように関係教職員をリードする。」(※28) 姿をイメージしていると考えられる。また、研修を通して、特に「構想力」を身に付けたいという考えは、よりよい学校づくりのために、学校組織マネジメントに主体的に参画してほしいと願う管理職の考えと合致している。

#### 4 ミドルリーダー育成研修の評価

伊藤(2022)のいう研修の性格上難しいとした評価については、これまで4年間の研修を終えた今も課題として残る。この課題に向き合う次年度のミドル研では、今年度実施した学校のニーズを把握するアンケートの結果・分析を活用し、次の2点について改善したい。1点目は、1年間の研修計画を指標にある組織マネジメントの視点で大きく捉え、各研修において身に付けさせたい具体的な資質・能力を目標として明確に位置づけ内容を構成すること。2点目は、研修のゴールとして、1年間の研修を通して期待する学びの姿と各研修において期待する教員の学びの姿を具体的に示すことである。

次に示すのは、令和4年度ミドル研受講者が、合同研修③の事後アンケートで「ミドル研を通して身に付けた資質・能力」について記述した内容である。「校内研修の内容ではなく、その過程で様々なことを考え、気付き、自分と向き合えたことは自分自身の大きな変化と成長につながると感じました。資質・能力について話す機会でも他の先生と共感できる場所があったということは、自分もそれなりに皆さんに近づくことができたのではないかと考えることができ、自信にもつながりました」、「ミドルリーダー育成研修という名のもとで、取組を行うことができた部分が大きいことに気付きました。研修が終わっても、学校での自分の立場を考えてミドルリーダーとしてどのようなアクションができるかを常に考え

ていく必要があると感じました」、「ミドル研を受けたことによって、自分の中で成長できたのではないかと考えました。しかし、まだまだ未熟な部分も多く、今後も同僚と協力し、勤務校や生徒のために尽力していき、少しでも理想とするリーダーに近づけるよう努力したいです」とある。教師の学びの姿もこどもの学びの姿の相似形であるならば、教員研修における評価方法もこどもの学習における評価方法の相似形であると考えて妥当である。

安彦(2022)は、教育における評価の方法としての自己評価について、「『自己評価』はさせられて行う段階のものから、自分の活動をもう少し自分のこととして捉え、自ら評価するものである。」(※29)と述べ、また、「自己評価で大切なことは、まさに『自己』をどれほどしっかりと吟味し、自分に誠実に従っているか、と心を働かせることである。これによって『見つめている自己』と『見つめられている自己』を意識することができる。」(※30)と述べている。ここで、安彦の述べる教育における方法としての自己評価の考え方に事後アンケートの内容を照らしてその有効性を検討したい。ミドル研は、ミドルリーダーの資質・能力を育成することに加え、これまで一教諭の立場であった受講者がミドルリーダーの役割を与えられることで、その役割を果たそうとする過程を通して新たな気付きや組織マネジメントに関わる難しさや喜びを学ぶことも目的としている。事後アンケートにある受講者の記述内容から、研修の目的に沿って「自己」を省察し、「自己」を誠実に評価しているものと考えられる。また、令和4年度以降のミドル研は、最後の地方別研修⑦を合同研修③の後に位置付けデザインした。その意味は、一年間の研修をまとめる機会とし、これにより、各地方の担当指導主事が教員一人一人との丁寧な対話を通して一年間の学びや成長を自覚させ、価値付けすることをねらいとした。このことにより『見つめている自己』と『見つめられている自己』を意識することができると期待した。

#### 5 終わりに

本稿は、本県において令和2年度より継続して実施しているミドルリーダー育成研修におけるデザインに込めた意味について明確にすることと、伊藤(2022)が課題として指摘した研修評価の考え方について検討



することで、次年度に向けた方向性を提案することを目的とした。ミドル研のデザインについては、研修の全体構成や事後アンケートの記述内容を指導要領探究の時間編と田中(2021)を参考に検証した結果、探究のプロセス及び田中(2021)の示す探究的な学習の定義に合致していることが分かった。また、研修評価の考え方については、事後アンケートの記述内容を安彦(2022)の教育における評価の方法としての自己評価についての考えを参考に検証した結果、これまでの評価方法に一定の有効性を認めることができた。

ミドル研は、学校長もしくは市町村教育委員会が推薦する教員を対象にした研修であり、学校の活性化や変革に係るキーパーソンとなり得る人材を開発する役割を担っている。小林(2023)は、人材開発について「個人のパフォーマンスを最大限に引き出し(→個人の成長)、組織を活性化することで、組織のパフォーマンスを最大化すること(→組織の成長)」(※31)と述べている。本研修においても、各受講者の所属する組織、つまり、学校のパフォーマンスを最大化することに寄与することが求められている。今後は、研修中の行動や研修直後のアンケートによる研修評価に加え、受講者が研修終了後においても身に付けた力をアップデートしながら発揮し続け、学校を活性化することやパフォーマンスを最大化することにどのような影響を与られているか追跡調査等を取り入れた研修評価を考えたい。

#### <注 釈>

- 注1 令和2年度にミドルリーダーが身に付けるべき資質・能力を「つなぐ力」、「動かす力」と2つのキーワードで提示した。令和3年度に、「創造する力」を新たにキーワードとして加え3つの力で提示した。
- 注2 32名の受講者全員が教育センター学びの丘に集合する研修。
- 注3 受講者の所属校を研修会場にし、会場校の受講者が研修計画及び運営をする研修。
- 注4 受講者は所属校において所属校の課題解決のための取組を実践する。取組を通してミドルリーダーに必要な資質・能力を身に付けることをねらいとする。

#### <引用文献>

- ※1 経済産業省、厚生労働省、文部科学省『令和元年度ものづくり基盤技術の振興施策』コラム「VUCA(ブーカ)時代とダイナミック・ケイパビリティ論 p.43(2022)
- ※2 中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」

の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)』 pp.1-2(2021)

- ※3 中央教育審議会『「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)』 p.22(2022)
- ※4 新村出 編『広辞苑 第七版』岩波書店 p.1843(2018)
- ※5 文部科学省『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総合的な学習の時間編』東洋館出版社 p.9(2018)
- 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説総合的な学習の時間編』東洋館出版社 p.9(2018)
- ※6 文部科学省『前掲書※5』 p.9(2018)
- ※7 文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説総合的な探究の時間編』東洋館出版社 p.12(2019)
- ※8 文部科学省『前掲書※7』 p.12(2019)
- ※9 文部科学省『前掲書※7』 p.8(2019)
- ※10 文部科学省『前掲書※7』 p.8(2019)
- ※11 文部科学省『前掲書※7』 p.8(2019)
- ※12 文部科学省『前掲書※7』 pp.8-9(2019)
- ※13 文部科学省『前掲書※7』 p.8(2019)
- ※14 文部科学省『前掲書※7』 p.9(2019)
- ※15 文部科学省『前掲書※7』 p.10(2019)
- ※16 文部科学省『前掲書※7』 p.12(2019)
- ※17 文部科学省『前掲書※7』 p.12(2019)
- ※18 田中博之『探究授業の創り方ー教科・科目別授業モデルの提案ー』学事出版 p.26(2021)
- ※19 田中博之『前掲書』 p.26(2021)
- ※20 田中博之『前掲書』 p.26(2021)
- ※21 ジョナサン・バーグマン アーロン・サムズ 監修 山内祐平・大浦弘樹『反転授業ー基本を宿題で学んでから、授業で応用力を身につける』オデッセイコミュニケーションズ p.1(2014)
- ※22 ジョナサン・バーグマン アーロン・サムズ 監修 山内祐平・大浦弘樹『前掲書』 pp.3-4(2014)
- ※23 伊藤誠実「エージェンシーを発揮するミドルリーダーの資質・能力の向上に関する研修設計ーミドルリーダー育成研修の取組からー」和歌山県教育センター学びの丘『令和3年度研究紀要』 p.12(2022)
- ※24 伊藤誠実『前掲書』 p.12(2022)
- ※25 伊藤誠実『前掲書』 p.12(2022)
- ※26 山岡健二・兵頭俊二・上岡公紀・石崎有一・山下太志・露口健司「ミドルリーダーの育成を目指した効果的な研修の在り方に関する研究」愛媛県総合教育センター『教育研究紀要』 pp.5-6(2018)
- ※27 和歌山県教育委員会『校長・副校長・教頭・主幹教諭及び主任等に求められる資質・能力に関する指標』(2022) [http://www.manabi.wakayama-c.ed.jp/kensyuu\\_ikusei-sihyou/kensyuu\\_ikuseisihyou\\_top.html](http://www.manabi.wakayama-c.ed.jp/kensyuu_ikusei-sihyou/kensyuu_ikuseisihyou_top.html) (参照 2024-03-07)

- ※28 和歌山県教育委員会『前掲』(2022)
- ※29 安彦忠彦『来たるべき時代の教育と教育学のために－能力開発から能力制御への重点移動－』教育出版 p.133 (2022)
- ※30 安彦忠彦『前掲書』 p.134 (2022)
- ※31 小林弘人『創造性と生産性を同時に実現する人材開発の手引き』幻冬舎 p.49 (2023)

<参考文献>

- ・白井俊『OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来－エージェンシー、資質・能力とカリキュラム－』ミネルヴァ書房 (2020)
- ・高橋純『学び続ける力と問題解決－シンキング・レンズ、シンキングサイクル、そして探究へ』東洋館出版社 (2022)
- ・田中博之『探究授業の創り方－教科・科目別授業モデルの提案－』学事出版 (2021)
- ・千々布敏弥『先生たちのリフレクション』教育開発研究所 (2021)
- ・中原淳・島村公俊・鈴木英智佳・関根雅泰『研修開発入門－研修転移の理論と実践－』ダイヤモンド社 (2018)
- ・中原淳・関根雅泰・島村公俊・林博之『－研修開発入門研修評価の教科書－』ダイヤモンド社 (2022)
- ・長瀬荘一『学校ミドルリーダー－その役割と心得－』図書文化社 (2001)
- ・藤原さと『「探究」する学びをつくる－社会とつながるプロジェクト学習－』平凡社 (2020)